

"Das Offene Ohr": ein Erfahrungsbericht über ein (psychologisches) Gesprächsangebot für Schülerinnen und Schüler

Haack-Wegner, Renate

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Haack-Wegner, R. (2001). "Das Offene Ohr": ein Erfahrungsbericht über ein (psychologisches) Gesprächsangebot für Schülerinnen und Schüler. *Journal für Psychologie*, 9(1), 53-68. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-28362>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Psychologie in der Berufspraxis

»Das Offene Ohr«

Ein Erfahrungsbericht über ein (psychologisches) Gesprächsangebot für Schülerinnen und Schüler

Renate Haack-Wegner

Zusammenfassung

Ich möchte im folgenden Beitrag über ein interdisziplinäres Projekt in Bremen berichten, das vor einigen Jahren durch das Zusammenwirken von interessierten Lehrerinnen, SchulpsychologInnen und mir, als Mitarbeiterin am Institut für Psychologie und Sozialforschung an der Universität Bremen, entstanden ist. Zunächst werde ich kurz die Entstehungsgeschichte darstellen. Im Schwerpunkt geht es mir um die Reflexion der Erfahrungen, die Psychologiestudentinnen und Studenten im Rahmen ihres Praktikums dort gewonnen haben. Das Ziel ist sowohl eine erste Evaluation der Einrichtung selbst als auch Erkenntnisse über die Praktikumserfahrungen der StudentInnen.

Seit Beginn des Schuljahres 1996 existiert am Bremer Schulzentrum Walle in der Sekundarstufe II (Gymnasium und Berufliche Schulen für Gesundheit) ein Gesprächsangebot für Schülerinnen und Schüler: das »Offene Ohr«. Ein solches offenes Ohr haben zwei Psychologie-StudentInnen der Universität Bremen jeweils für ein Schuljahr im Rahmen ihres Praktikums.

DIE ENTSTEHUNG

Es gab verschiedenen Gruppen, die Interesse an diesem Projekt hatten:

- Die SchülerInnen und Schüler, die in der Schule oft keine ausreichenden Zeiten, Räume und Ansprechpartner für Probleme ihrer schulischen, privaten und beruflichen Lebenswelt fanden.
- Die Lehrerinnen und Lehrer, die ein solches Gesprächsangebot als Entlastung und Bereicherung des schulischen Angebots ansahen.
- Die Institution Schule, die mit ihrem gesundheitlichen Schwerpunkt dieses Projekt

als weitere Möglichkeit begriff, physisches und psychisches Wohlbefinden an der Schule zu stärken.

- Die Universität, die im Rahmen der Pädagogischen Psychologie durch dieses Vorhaben den Praxiszugang für das Halbjahrespraktikum der PsychologiestudentInnen im pädagogischen Feld ausbauen und die dort gewonnenen Erfahrungen vielfältig für Forschung und Lehre nutzen wollte.
- Die Psychologie-Studentinnen und Studenten, die hierdurch ein Erfahrungsfeld gewannen, das institutionelle, entwicklungspsychologische, klinische und sozialpsychologische Erkenntnisse zeitigt und eine Auseinandersetzung mit einem späteren Arbeitsschwerpunkt im sozial - pädagogischen Feld ermöglicht.
- Der Schulpsychologische Dienst, der diese Form des Gesprächsangebotes mit halbprofessionellen jungen Studenten als niedrigschwelliges Angebot im schulischen Raum sinnvoll fand und es deshalb auch gerne supervidieren wollte.

Alle diese Interessen kamen am Schulzentrum zusammen. Mit Hilfe von Spenden und Eigeninitiativen wurde ein Raum hergerichtet und mit einer Ausschreibung im Studiengang Psychologie nach den PraktikantInnen gesucht. Nach den Sommerferien 1996 konnte das erste Praktikantenteam beginnen. Mit einer kleinen Feier wurde das »Offene Ohr« dann offiziell eingeweiht und stieß auf nachhaltiges Medieninteresse.¹

DIE STRUKTUR

Die Praktikanten sind vier mal die Woche während der Schulzeit von 9.00 Uhr bis 13.00 im »Offenen Ohr« anwesend. Vor allem in den Pausen steht die Tür des Raumes offen, um den Schülern und

Schülerinnen die Möglichkeit zu geben, den Raum zu sehen und die StudentInnen bei einer Tasse Kaffee oder Tee kennenzulernen. In der übrigen Zeit haben die Schüler und Schülerinnen dann die Möglichkeit, mit den PraktikantInnen in vertraulicher Atmosphäre zu sprechen. Dabei wird versucht, das zentrale Problem und dessen Bewältigungsmöglichkeiten herauszufinden. Selbstverständlich sind die PraktikantInnen niemandem zur Auskunft verpflichtet und unterliegen der Schweigepflicht. Auf Wunsch der Schülerinnen und Schüler kann aber auch ein Kontakt mit den Schulpsychologen oder einer anderen Beratungseinrichtungen hergestellt werden. Das »Offene Ohr« ist in keine formelle schulische Instanz eingebunden, damit die Praktikanten sich neutral verhalten können.

Einmal in der Woche findet für die PraktikantInnen eine Supervision bei den beiden PsychologInnen des Schulpsychologischen Dienstes West statt. Im Austausch mit ihnen können sie u.a. den Verlauf der Kontakte, ihr Gesprächsverhalten und ihre Rolle in der Institution reflektieren.

Neben der Supervision treffen sich alle am Projekt Beteiligten (zwei Lehrerinnen, ich als Lehrbeauftragte für Pädagogische Psychologie, die beiden SchulpsychologInnen und die PraktikantInnen) alle vier bis sechs Wochen, um den regelmäßigen Austausch zu gewährleisten. Inhaltliche und organisatorische Fragen können geklärt werden

Jede Neuerung im Schulleben setzt, wie jede Innovation in einer Institution, einen psychodynamischen Prozeß in Gang: Hier soll eine weitere, neue Gruppe in das Schulleben integriert werden und doch gleichzeitig draußen bleiben. Diese Ambivalenz muß von allen Beteiligten ertragen werden, ebenso wie Ängste, zu hohe Erwartungen und Mißtrauen, Gefühle, die bei Veränderungen in Organisationen erfahrungsgemäß auftreten. Die Begleitung des »Offenen Ohres« durch die gemeinsame Gruppe soll auch der Reflexion dieses Ge-

schehens und einer möglichst schnellen und adäquaten Reaktion darauf dienen.

DIE ERFAHRUNGEN »EIN JAHR ALS OFFENES OHR« - DIE STUDENTINNEN BERICHTEN:

Ich möchte an dieser Stelle nur eine Gruppe zu Wort kommen lassen: die Studentinnen und Studenten, die über drei Jahre hinweg (1997-1999) im »Offenen Ohr« gearbeitet haben. Die Aussagen stammen aus ihren Praktikumsberichten. Ich habe diese Berichte nach thematischen Schwerpunkten geordnet, zusammengefaßt und einige Aussagen zur Illustration herausgegriffen.

Wenn ich die einzelnen Berichte vertikal zusammenfasse, gehen bestimmte Schwerpunkte verloren, denn jede PraktikantInnengruppe hatte ganz spezifische Bedingungen, schon durch den chronologischen Ablauf und die prozesshafte Entwicklung eines solchen Projektes. Auch die Person, ihre Lebenswelt, ihr Geschlecht, ihre biographisch geprägte Umgangsweise mit der Institution Schule und mit Jugendlichen, ihr Verständnis von der Rolle als PsychologIn und der spezifischen Rolle im Offenen Ohr sind jeweils anders. Ebenso ist der motivationale, methodische und theoretische Hintergrund jeweils ein anderer. Das alles spiegeln auch die Praktikumsberichte wieder, die jeder für sich eine ganzheitliche Gestalt haben und spezifischen Arbeitsschwerpunkte erkennen lassen. Trotzdem versuche ich, die einzelnen Erfahrungen in einem Überblick zu vereinen, so daß ein umfassendes Bild über die dreijährigen studentischen Beratungserfahrungen im »Offenen Ohr« entstehen kann.

Dieses Bild gibt die Perspektive der StudentInnen wieder, das heißt nur einer der Gruppen, die an diesem Projekt beteiligt waren². Zu einem vollständigen Bild gehörten ebenso die Erfahrungen der anderen Gruppen mit dem »Offenen Ohr«, also die der Schüler und der Lehrer (über den quantitativen Ansatz hinaus), die der Begleitgruppe und natürlich die der Schulpsychologen. So stellt die Sammlung der studentischen

Erfahrungen zwar einen wesentlichen Baustein für eine Evaluation dar, aber nicht den einzigen.

Da sie jedoch die konkretesten Eindrücke von der Arbeit, den Chancen und Schwierigkeiten eines offenen Gesprächsangebots an einer Schule der Sekundarstufe II gesammelt haben, erscheint mir die Wiedergabe ihrer Erfahrungen vorrangig. Dabei heißt aber auch, daß ihre Beobachtungen eine gruppenspezifische subjektive Darstellung ist, was es zu reflektieren gilt.

Thematisch lassen sich aus den Praktikumsberichten vier Aspekte herauschälen: Berichte und Reflexionen über ihre

- Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern
- Interaktion mit der Institution
- Begleitung durch die Supervision
- Begleitung durch die Projektgruppe und eigene Rolle.

1. ZUR ARBEIT MIT DEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN:

Zu Beginn jedes Schuljahres gab es eine Kennenlernphase: Die PraktikantInnen stellten sich auf Schülerversammlungen vor, verteilten Flyer, machten einen Aushang, gingen durch die neuen Klassen und diese hatten Gelegenheit, sie im »Offenen Ohr« zu besuchen. So sollten Information über die Personen und die Arbeit vermittelt, Fragen beantwortet und eine erste gegenseitige Kontaktaufnahme geschaffen werden. Wie unterschiedlich diese verlaufen kann, zeigen die Erfahrungen von zwei Praktikantenteams:

Gymnasiale Oberstufe: In vielen Fällen wurde unsere Vorstellung kommentarlos hingenommen und auf Nachfrage durch uns oder der LehrerIn nichts geäußert, so daß unsere Vorstellung nach fünf bis zehn Minuten beendet war. Wenn Fragen gestellt oder Anmerkungen gemacht wurden, wirkten sie auf uns oft reserviert, ablehnend, ironisch. Bsp.: ,Ihr macht hier jetzt Publikum und wollt an uns herum experimentieren. Als Versuchskaninchen!'

Berufsschulklassen: Hier dauerten die Termine häufig länger, bis zu einer ganzen Unterrichtsstunde. Wir bekamen viele Fragen gestellt, die sich zumeist auf den ,Rahmen' des Projektes bezogen (Bsp: Kann man fünfmal kommen) oder mögliche Szenarien beschrieben (Bsp: 'Was würdet ihr machen, wenn jemand verzweifelt heulend zu Euch kommt?')³

Die Erfahrung eines anderen Praktikantenteams:

»Nachdem wir uns in der ersten Klasse bekannt gemacht hatten, in der wir sehr wohlwollend und interessiert aufgenommen worden waren, sind wir mit der Klasse in den Raum des »Offenen Ohres« gegangen. Dort angekommen sagten einige Schülerinnen und Schüler übereinstimmend: 'Das ist ja ein toller Raum. Hier kann man sich wohl fühlen.'... Etwa eine Stunde später sind wir in eine andere Klasse in der(Dependence) gegangen. In dieser Klasse kam es zu einer völlig anderen Situation. Einige Schülerinnen nahmen uns gegenüber eine sehr abweisende Haltung ein. Uns wurde berichtet, welche negativen Erfahrungen einige mit Beratungsstellen gemacht hatten. Auch wir wären bestimmt nicht besser. Psychologen hätten doch alle selbst Probleme und könnten anderen nicht helfen, und würden nur auf die Uhr starren und warten, daß fünfzig Minuten um sind. Als wir dann mit dieser Klasse in das »Offene Ohr« gingen, um ihnen ,unseren, Raum zu zeigen, sagte eine Schülerin zu Arno: ,und wir sind die psychisch Kranken, die in den Raum geführt werden.' Die Reaktion der zweiten Klasse hat uns verunsichert. Später, auch durch die Supervision, ist uns klarer geworden, daß jede Klasse für sich spezifische ,Eigenarten' hat, die von vielen Faktoren abhängig sind: von der Zusammensetzung des Klassenverbandes, von dem Umgang in der Klasse miteinander, von der Beziehung zwischen den unterrichtenden LehrerInnen zu der Klasse und umgekehrt von der Klasse zu den Leh-

rerInnen und den Erfahrungen mit anderen sozialen Einrichtungen (Beratungsstellen, Psychologen). Uns selbst ist bewußt geworden, daß wir selbst nur sehr begrenzte Möglichkeiten haben, die Situation bei der Vorstellung in der Klasse zu gestalten.«⁴

Einige Daten:

Die Besucher waren überwiegend Berufsschülerinnen und damit auch überwiegend weiblich (Der Gesundheitsbereich hat eine fast ausschließlich weibliche Schülerklientel). Etwa gleich viele SchülerInnen kamen einmal oder mehrmals. Sie kamen alleine, wie auch in kleinen Gruppen. Auch im zweiten und im dritten Jahr stellte sich ein ähnliches Bild dar. Der weibliche Anteil überwog, auch von seiten der Gymnasiasten her. Vor allem die ersten Jahrgänge des jeweiligen Bildungsganges fanden sich im »Offenen Ohr« ein. Der Anteil der gymnasialen männlichen Schüler nahm aber im Vergleich zum ersten Jahr zu. Die Besucherfrequenz war phasenweise unterschiedlich hoch und blieb über alle drei Jahre relativ konstant (durchschnittlich 50 SchülerInnen im Schuljahr). Die Intensität der mehrmaligen Kontakte schwankte: zwischen 4 und 10 Besuchen, zum Teil stellte sich ein regelmäßiger Kontakt zu einzelnen oder ganzen Gruppen her.

Die Gespräche wurden in der Regel von beiden PraktikantInnen gemeinsam geführt. Ganz selten wurde der Wunsch geäußert, mit einer Person alleine zu reden.

Den Ablauf und das methodische Vorgehen wird in einem der Praktikumsberichte näher dargestellt:

»Zunächst boten wir immer Tee oder Kaffee an und klärten den Gesprächsrahmen ab. Wir teilten mit, daß wir Studenten sind, und das Gespräch auch mit einem, einer von uns alleine geführt werden könnte. Wir fragten, ob wir uns siezen oder duzen wollen/sollen. Wir teilten mit, daß sie den Gesprächsverlauf selbst bestimmen können und jederzeit stop sagen könnten. Außerdem versuchten wir zu klären, welche

Erwartungen die Schülerinnen und Schüler an uns hatten. Nicht immer kamen wir dazu, den Gesprächsrahmen und die Erwartungen an uns zu klären, da in einigen Situationen der Leidensdruck so groß war, daß sie sofort anfangen, von ihren Sorgen und Problemen zu berichten. ... Im Verlaufe der Gespräche versuchten wir gemeinsam zu klären, was an bestimmten Problemen, Konflikten oder Sorgen für sie belastend ist. Wenn die Schülerinnen sich bewußt waren, was sie belastet, stellten wir Fragen, die ihnen helfen sollten herauszufinden, welche Handlungsmöglichkeiten sie haben.

- Was kannst Du an der Situation verändern?
- Wer kann Dir in der Situation/bei dem Problem helfen?
- Worauf kannst Du Einfluß nehmen?
- Was kannst Du nicht beeinflussen?
- Was hat dir bisher geholfen in bestimmten Situationen?
- Was müßte sich ändern, damit es Dir besser geht?

Am Ende der Gespräche fragten wir die Schülerinnen und Schüler, wie es ihnen jetzt geht. Einige fühlten sich erleichtert. Oft sagten sie, es würde ihnen jetzt besser gehen. Wir boten zum Ende des Gesprächs an, daß sie wiederkommen könnten, um noch mal mit uns über ihr Anliegen zu sprechen und uns, wenn sie mögen, auch mitteilen, wie sie das Gespräch im Rückblick fanden. Wir betonten, daß es für uns auch wichtig ist zu erfahren, wenn sie das Gespräch mit uns unbefriedigend fanden, oder Kritik an dem Gespräch mit uns hätten.« (1998, S.6-8)

Die Motivation der Schülerinnen und Schüler, ins »Offene Ohr« zu kommen, war nach Meinung der StudentInnen recht unterschiedlich: neben dem Unterhaltungswert, der Abwechslung im Schulalltag ergab sich auf diesem Wege auch die Möglichkeit, mit Schülerinnen verschiedener Klassen ins Gespräch zu kommen. So konnte vor allem auch für die Berufs-

schülerInnen und gymnasialen SchülerInnen eine Möglichkeit eröffnet werden, miteinander in näheren Kontakt zu kommen. Der Wunsch, einmal alleine im Mittelpunkt zu stehen, daß sich jemand exklusiv um einen kümmert, ist ihrer Meinung nach ein weiteres Motiv.

Für alle Schüler, so sehen es die PraktikantInnen, ist das »Offene Ohr« wichtig, um einen Raum in der Schule zu haben, wo auch über nicht schulische Themen gesprochen werden kann. Zum Teil inszenieren sie ein regelrechtes Unterhaltungsprogramm, so daß die PraktikantInnen sich auch in der Rolle von »Talkshowmoderatoren« fühlten: »Drogen und deren Konsum war beispielsweise ein typisches ‚Talkthema‘ im »Offenen Ohr«. ... Andere Gespräche gingen beispielsweise um Politik, um Krieg (die Kosovo Bombardierung war aktuell), darum, ob Abtreibung nun Mord ist oder nicht usw. Besprochen wurden auch wissenschaftliche Themen, die in der Schule nicht zum Lehrplan gehören, es wurde über die Chaos-Theorie diskutiert, über Musik, die wir zusammen hörten (von Klassik bis Hardcore), über Philosophie, über unser Verständnis von Psychologie, über Magie und übersinnliche Phänomene,...Die Themenwahl deckt sich mit den Interessen der Jugendlichen in diesem Alter. Die Suche nach Werten, nach Vorbildern aus dem musischen Bereich oder aus der Geschichte ist für die Jugendlichen von besonderer Bedeutung, es dreht sich alles um die Suche nach ihrer Identität.⁵

Daneben und vor allem wird das »Offene Ohr« aber zu einem Raum, um mit sich selbst in Kontakt zu kommen. Das wurde durch den Besuch gemeinsam in einer Gruppe:

»Ein großes Problem war, daß Schülerinnen, die zu uns fanden, oft in einer Art Zwischenstadium steckten. Sie befanden sich in einer Phase, wo sie zwar merkten, daß mit ihnen und ihrer Umgebung etwas nicht stimmte, sie aber noch lange nicht bereit waren darüber zu reden geschweige

denn formulieren konnten, was sie von uns wollten. So erfuhren wir auf die Frage nach den Erwartungen, nach dem Auftrag, auf die Aufforderung, ihre Probleme zu formulieren, 'ich habe gar keine Probleme', 'ich bin nur hier, um Spaß zu haben', 'erzähl Du mir doch einfach was', 'mach mir mal einen Kaffee.' (1999 b, S.10)

Aber es gab daneben die vielen Einzelgespräche über klar definierte Probleme. Zunächst einmal die Gesprächsthemen im Überblick:

- familiäre Konflikte (Konflikte mit Geschwistern, Freunde werden von den Eltern nicht akzeptiert, Gewalterfahrungen mit den Eltern, Alkoholprobleme der Eltern)
- Probleme am Ausbildungsplatz (mit Kollegen, mit Vorgesetzten)
- Drogen
- Konflikte in der Schule (mit LehrerInnen, mit MitschülerInnen)
- Konzentrations - Lernschwierigkeiten
- Beziehungsprobleme (Probleme mit dem Freund, der Freundin)
- Prüfungs – Leistungsangst
- Praktisches (Auskünfte über Ämter)
- Motivationsprobleme
- Gefühle von Sinn – und Hoffnungslosigkeit
- Identitätsprobleme
- Berufsfindungsprobleme

Ein Ausschnitt aus einem Praktikumsbericht verdeutlicht diese Aufzählung:

»Typische Themen in Einzelgesprächen waren Berufsfindungsschwierigkeiten, der allgemeine Wunsch, die Schule abzubrechen, von Zuhause auszuziehen zu wollen oder ausgezogen zu sein mit den damit verbundenen Problemen, Liebeskummer, Probleme mit Freund oder Freundin und allgemeine Lebenskrisen. Bei den Mädchen/Frauen war oft auch die Unzufriedenheit mit ihrem Äußeren und was sie dagegen tun könnten wichtiges Gesprächsthema. Erschreckend war für mich, wie viele Mädchen schon im Alter von 16 Jahren regelmäßig Diäten machen. Mit dem Thema Eßstörungen und

den Vorstufen zu diesem Symptom wurden wir mehr als häufig konfrontiert. ... Aus sagen wie ‚Ich habe heute wieder nichts geessen‘ oder ‚guck mal, die Hose ist schon zu weit geworden‘ wurden vielfach in ähnlicher Weise gemacht.

Bei allen SchülerInnen war neben der Identitätssuche... auch noch die Suche nach sexueller Identität als Rahmenthema von Bedeutung. ...so bekam ich die Geschichte vom ‚ersten Mal‘ zu hören oder der Wunsch nach Sexualität wurde geäußert, obwohl der dazugehörige Partner noch fehlte, Irritationen wurden beschrieben wie, ‚ich bin doch jetzt schon so alt, dann muß es doch endlich mal passieren!‘

Von türkischen Schülerinnen und Schülern, ob aus der Berufsschule oder dem Gymnasium wurden die besonderen Probleme ihrer kulturellen Identität thematisiert. Entweder fanden Schülerinnen sich keiner Kultur zugehörig oder sie definierten sich mit einer dem Elternhaus völlig entgegengesetzten Subkultur, (was bei türkischen Jugendlichen sehr seltsam wirkt und sie auch stark vereinsamen läßt, wenn sie sich beispielsweise die Haare grün färben und sich kleiden wie ein Punk). Kulturell gesehen sitzen türkische Jugendliche oft zwischen zwei Stühlen, was sich bei türkischen Auszubildenden zur Arzthelferin sogar noch beruflich fortsetzt.

Von Schülerinnen und Schülern wurden allgemeine Beziehungsprobleme thematisiert, Konflikte mit Freundinnen und Freunden, mit den Eltern. Auch Abhängigkeit von den Eltern und damit zusammenhängende Autonomiewünsche und -bestrebungen kamen vor und im Extremfall war von Gewalt die Rede. Nicht nur einmal beschrieben uns Schülerinnen und Schüler die Atmosphäre in ihrem Elternhaus als sehr aggressiv, meistens korrelierte diese mit einer Suchtproblematik der Eltern (Alkoholabhängigkeit). Schulprobleme kamen zwar vor, waren aber eher selten... Bei den Arzthelferinnen kamen neben den Problembereichen Elternhaus, Freundeskreis, Schulalltag

gesondert Probleme mit ihrem Berufsalltag hinzu: Sie sind dem Unmut wartender Patienten ausgesetzt, müssen den Streß der Ärzte abfangen, viele schlucken diese Gefühle (autoaggressiv) einfach hinunter und fressen ihre eigenen Gefühle und Probleme in sich hinein. Außerdem sind sie einer absolut hierarchischen Struktur ausgesetzt. ... Ausgelernte Arzthelferinnen und Auszubildende in höheren Lehrjahren geben den Druck, den sie selbst erfahren haben, nach ‚unten‘ weiter oder wiederholen unreflektiert einfach mit den ‚Neuen‘, was sie selbst in der gleichen Position erlebt haben. Hinzu kommt, daß der Beruf der Arzthelferin oft von türkischen Mädchen und ihren Eltern ausgewählt wird. Auch sehr strenge Eltern lassen ihre Töchter eine Ausbildung in den klassischen Gesundheitsberufen machen, denn das, was sie lernen, kann ja noch nützlich sein, selbst wenn die Mädchen später nicht mehr im Beruf arbeiten und sich nur noch um die Familie kümmern. Strengen Vätern kommt wohl auch die Ausstrahlung der väterlich autoritären Ärzte entgegen, bei denen sie ihre Töchter in guter Obhut wissen (lieber wännen?)... .« (1999b, S. 11-13)

Interessant sind auch die Erfahrungen, die die Praktikanten und Praktikantinnen bei diesen Gesprächen machen: Es läßt sich bei den verschiedenen Projektberichten trotz unterschiedlicher Nuancen ein Konsens finden: Das genaue und sorgfältige Zuhören stand im Vordergrund, das durch strukturierende Fragen begleitet wurde, um für den Schüler und sich zu klären, worum es bei dem Konflikt überhaupt ging. Alle bemühten sich, die Problem der Schüler nicht zu ihren eigenen zu machen und mit ihnen gemeinsam Lösungswege, Handlungsalternativen zu erarbeiten und weder Tips zu geben, noch eigene Vorstellungen weiterzugeben und durchzusetzen.

»Mehr als wurde in den Gesprächen der Wunsch geäußert, daß wir ihnen sagen sollen, wie sie mit bestimmten Problemen umzugehen haben, und ob wir nicht einen

Tip für sie hätten, was sie machen sollen. Wir antworteten meistens, daß wir dies nicht können, da ein Tip etwas sehr individuelles wäre. Für einen Menschen wäre ein bestimmter Tip genau der richtige, für einen anderen wäre der gleiche Tip ‚falsch‘. Wir können ihnen dabei helfen, herauszufinden, was für sie das ‚Richtige‘ ist, um mit dem Problem oder der Sorge besser umgehen zu können.« (1998,S.7)

Trotz dieser theoretischen Erkenntnis muß der eigenen Zweifel, ob es reicht, ‚nur‘ zuzuhören und ob die Unterstützung in Form von Strukturierung des Problems und des Lösungsweges wirklich genügt, ständig reflektiert und beantwortet werden. Ebenso muß mit der sporadisch auftauchenden eigenen und der Unzufriedenheit der SchülerInnen über dieses ‚sparsame‘ Vorgehen affektiv umgegangen werden. Auch die Versuchung, bei einem besonders nahe gehenden Problem nicht abstinert zu bleiben, sondern doch mal Stellung zu beziehen und einen Tip zu geben, wird von den PraktikantInnen artikuliert.

Ebenso herrscht Konsens darüber, daß sich die Gespräche nicht (unter der Hand) in therapeutische Beratungen verwandeln. Das niederschwellige Moment der Gesprächsführung wurde von allen betont und durch unterschiedliche Methoden der Gesprächsführung versucht abzusichern. Daß dieses nicht immer leicht fiel, zeigt folgende Äußerung:

»Manchmal stiegen wir auf diese Weise (durch Fragen) tiefer in die Biographie unserer ‚Klienten‘ ein und förderten diese Regression, ..., wenn von ihnen die Initiative dazu ausging. Wir behielten dabei im Kopf, daß der Grad an Intimität ausschließlich von den SchülerInnen bestimmt werden sollte und muteten niemanden von uns aus ein biographisches Vorgehen zu.«⁶

Die Gefühle, die PraktikantInnen bei den Gesprächen erleben, sind vielfältig und nicht immer einfach zu ertragen:

»Bei den Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern war ich manchmal mit Gefühlen

der SchülerInnen direkt konfrontiert oder es wurden Gefühle in mir hervorgerufen, mit denen ich dann wochenlang zu kämpfen hatte. d. h. es kaum schaffte, mich von ihnen zu befreien. Es tauchten Gefühle wie Aggression, Trauer, Langeweile, Eifersucht, Neid, Ängste, Gefühle der Bedrohtheit, Gefühle der Verbundenheit, Liebe und Liebeskummer, Sehnsüchte, Abhängigkeiten, Schuld und Scham, Macht und Ohnmachtsgefühle auf. Gegen manche dieser Gefühle nutzte die Klärung des Beratungsauftrages und der Erwartungen nichts.« (1999b,S.15)

Die Frage, wieviel Nähe ist möglich und wieviel Distanz ist nötig, wird vor allem dann drängend, wenn man als Praktikant seine Arbeit im »Offenen Ohr« sehr nach außen verlagert, also den Raum mit seinem eingrenzenden Setting verläßt und in den Pausen mit den SchülerInnen auf eher gleichgestellter, freundschaftlicher Ebene verkehrt. Diese kann sich auch einstellen, wenn kleine Schülergruppen sich immer wieder bei ihnen einfinden und sich von deren Seite her ein freundschaftliches Verhältnis auszuprägen beginnt.

» Die Beziehungen, die sich im Kontext des »Offenen Ohres« entwickelten, wurden von einigen SchülerInnen als ‚Freundschaft‘, bezeichnet, gerade dann, wenn das Maß an persönlicher Zurückhaltung von uns einerseits hoch war. Das Kränkungspotential, welches dieser Umstand mit sich brachte, war nicht immer leicht zu handhaben.« (1999a, S. 13)

Neben den Gesprächsangeboten in der dargestellten Form entstanden im zweiten Jahr auch Ideen zu anderen Formen des Kontaktes wie gezielte themenzentrierte Angebote für Klassen, z. B. zur Prüfungsangst. Dabei wurde gemeinsam belastende und helfende Momente im Zusammenhang mit dem Prüfungsgeschehen herausgearbeitet. Über die Erfahrungen in einer Zahn-technikerklasse wird im folgenden berichtet:

»Am Schluß haben sie sich bei uns bedankt

für die Zeit, die wir ihnen gegeben haben, auch waren sie sehr überrascht, über den Verlauf und die Ergebnisse der Diskussion. Es kamen Äußerungen wie ‚Jetzt weiß ich endlich, warum ich vor Prüfungen Angst habe.‘ Für uns war an diesen Gesprächen sehr beeindruckend, wie die SchülerInnen den Raum nutzten, den wir ihnen gaben um auch die Probleme, die sie in der Klasse miteinander hatten, zu besprechen, und sogar begannen, nach konkreten Lösungsmöglichkeiten zu suchen, wie man sich zum Beispiel näher kennenlernen kann.« (1998, S.12)

Noch eine andere Form der Kontaktaufnahme wurde ausprobiert: ein „Offene Ohr«-Briefkasten‘, in den SchülerInnen Mitteilungen stecken konnten, der genutzt wurde, ohne ein Feedback haben zu wollen: So lagen dort Briefe mit Tagebuchcharakter oder Gedichte. Die Schwierigkeit, auf dem direkten Kommunikationsweg um Hilfe zu bitten, könnte nach Meinung der PraktikantInnen diesen indirekten Weg reizvoll erscheinen lassen.

Fazit:

Die von allen PraktikantInnen gemachte Erfahrung, nicht ausreichend gut zu sein, weil man nicht direkt hilft, keine Ratschläge gibt, ist überdenkenswert. Einerseits ist dieses Insuffizienzgefühl gerade für Berufsanfänger und für die helfenden Berufe insgesamt typisch, aber vielleicht wird hieran auch ein spezifisches Problem unseres Ansatzes deutlich. Haben wir in unserem Beratungsansatz die (therapeutische) Abstinenzregel zu weit getrieben? Haben wir die reale Hilfe, die Ratschläge und Erfahrungen der älteren Jugendlichen für die jüngeren haben können, außer acht gelassen? Oder haben die PraktikantInnen sich damit sinnvoll gegen falsche »Hilfen« gewappnet? Haben wir uns mit dieser Auflage selbst eine unnötige Begrenzung auferlegt, d. h. den Beratungsbegriff sehr psychoanalytisch orientiert ausgelegt und wenig konkrete (eher pädagogische) Hilfsfunktion übernom-

men? Haben wir damit eine unnötige, zwiespältige Situation geschaffen, da sich die Berater als Personen zu wenig zeigen dürfen (Ohren offen und Mund zu)?

Die Abgrenzung der psychologischen zur pädagogischen Arbeit ist gerade an einem Ort wie Schule schwierig, die Gefahr vom pädagogischen Sog erfaßt zu werden ist für die PraktikantInnen um so stärker wirksam, zumal sie selbst ja noch nicht in einer gesicherten professionellen psychologischen Rolle Zuhause sind. Deshalb könnte eine rigide Haltung als Schutz und Gegengewicht zunächst hilfreich sein. Aber die Gefahr könnte darin liegen, daß das Setting immer noch zu therapeutisch ist und damit ein künstliches Element in den Schulalltag transponiert wird, der anders strukturiert ist.

Die Veränderungsansätze zeigen den Gestaltungsspielraum, den ein solches offen angelegtes Projekt hat, so daß jede Gruppe ihre spezifischen Vorstellungen und Fähigkeiten ausprobieren und konzeptionell weiter entwickeln kann. Die Öffnungsinitiativen können aber auch Grenzverwischungen mit sich bringen, die besonders für die SchülerInnen schwer zu reflektieren sind, aber auch für die StudentInnen nicht ohne Probleme sind. (Draußen mehr die kumpeligen Gleichen, im Raum dann wieder die distanzierten PraktikantInnen. Was sind sie denn nun?) Ein klares settingabgestütztes Verhalten ist auch ein Schutz vor (eigener und fremder) Rollenverwirrung. Das ist um so schwieriger, wenn man bedenkt, daß schon im Ansatz des »Offenen Ohrs« dieser Widerspruch enthalten ist: Wenn sie einerseits kaum älter als die SchülerInnen und ebenfalls im Ausbildungsstatus sind, andererseits aber doch die anderen sein sollen, so steckt darin schon ein gehöriges Maß an Ambivalenz, das schwer auszuhalten ist.

Das Ausweichen auf andere Rollen könnte auch als ein Ausbruchversuch von beiden Seiten gesehen werden: die StudentInnen verlassen ihre Rolle, indem sie auf den

Schulhof gehen und die SchülerInnen verlassen ihre Rolle, indem sie ins »Offene Ohr« gehen. Vielleicht fühlen sich beide Gruppen in dem ihnen zugedachten Setting unwohl.

Interessant ist auch die Tendenz seitens der Schüler, sich durch die PsychologInnen unterhalten zu lassen, die Kommunikation - auch untereinander - wie eine Talkshow zu strukturieren: Inszenierungen, wo sich die Ebenen zwischen medialer Zurschaustellung und psychischer Inszenierung des Konfliktes überlagern und möglicherweise das eine in das andere überleitet. Das ist eine Form jugendlicher Kommunikation, die die besondere Aufmerksamkeit der PraktikantInnen erfordert. Könnte das eine Chance sein, die Jugendlichen adäquater zu verstehen? Die Rolle der Talkmaster annehmen, was die Lehrer immer wieder ablehnen, und damit einen neuen Verhaltensschauplatz der Jugendlichen annehmen, was könnte das für den Gesprächsansatz in unserem Modell bedeuten? Oder leisten die PraktikantInnen damit eher einer narzißtischen Zurschaustellung aller Vorschub, werden Konflikte ausagiert statt bearbeitet? Wenn das »Offene Ohr« als eigener Veranstaltungsort genutzt wird, kann es damit auch von Seiten der Schülerschaft als Fluchtmöglichkeit instrumentalisiert werden? Auch wenn dieses teilweise der Fall ist, sollten wir uns nicht (nur) als Freiraum verstehen und anbieten, sondern den eigenen Wert und die eigene Zielsetzung dagegen setzen. Ein Mittel dazu wäre, auch Zeiten außerhalb der Schulzeit anzubieten, dann positioniert sich das »Offene Ohr« in anderer Weise und entgeht dem Fluchtimpuls. Eine andere Möglichkeit besteht darin, diesen Impuls anzusprechen, d. h. über den Druck, den Schule ausübt, ins Gespräch zu kommen.

Es gibt keine Berichte über Schulkonflikte zwischen Lehrern und Schülern, die von den PraktikantInnen eine Vermittlerrolle verlangten. Könnte das daran liegen, daß Ge-

spräche darüber nicht gut möglich waren, weil das »Offene Ohr« in der Schule angesiedelt ist, also (zumindest räumlich) die nötige Distanz fehlt? Könnte es aber nicht auch daran liegen, daß die PraktikantInnen sehr wohl von einzelnen Konflikten gehört haben und die Schüler beraten haben, sich aber selbst nicht auf das Feld begeben wollten, die schwierige Mittlerrolle annehmen zu müssen. Das wäre ein Hinausgehen aus der Gesprächspartnerrolle für die SchülerInnen in eine andere Funktion. Diese deutliche Positionierung als unabhängige dritte Instanz zu lernen wäre sinnvoll. Eine Mittlerrolle (Mediationsrolle) zu entwickeln hieße dann, Konfliktbearbeitung nicht nur mit den Schülern zu betreiben, sondern auch mit den Lehrern, Schülerkonflikte auch als strukturelle und institutionelle Probleme zu sehen und Räume der Reflexion hierfür in der Schule zu schaffen. Damit wären die Grenzen des »Offenen Ohrs« aber dahingehend ausgeweitet, ihre Arbeit auch als Schulentwicklungsaufgabe zu begreifen. Dieses ist meiner Meinung nach gerade in dem schwierigen Feld der Schule eine Aufgabe, die die PraktikantInnen in ihrer Ausbildungssituation und in einem solchen eigenverantwortlichen Setting überfordert.

2. INTERAKTION MIT DER INSTITUTION SCHULE:

Hier finden vor allem die Beobachtungen, die das Verhältnis zwischen ihnen und den Lehrerinnen und Lehrern der Schule betreffen, Raum, aber auch Gedanken zu Schule als Organisation mit ihrer spezifischen Dynamik. Insgesamt wird dieser Punkt eng verbunden mit der eigenen Position als Studentin und Praktikantin im Offenen Ohr gesehen. Diese systemische und rollenbezogene Sicht durchzieht die Berichte und bettet auch einzelne Konflikte in diesen Rahmen ein.

Es lassen sich einige spezifische Beobachtungen herausgreifen:

»Grundsätzlich betrachteten wir das ,«Offene Ohr« nicht als ,lehrerfreie Zone'. Abgesehen von den am Projekt beteiligten

Lehrerinnen ergaben sich dennoch nur eher sporadische Kontakte zu den LehrerInnen. Dabei vermittelten sie uns allerdings schon den Eindruck von Akzeptanz und Wertschätzung. Der Schulleiter und viele Lehrer brachten dem »Offenen Ohr« großes Interesse entgegen und versorgten uns mit verschiedenen Dingen und Informationen. Hinsichtlich der inhaltlichen Aspekte unserer Tätigkeit mußten wir ihr Interesse weitgehend unbeantwortet lassen, ein bißchen Transparenz konnten wir aber dennoch schaffen. Für diesen Umgang waren wir dankbar, sollte unser Engagement für die Schülerinnen doch nicht bedeuten, in irgendeiner Weise gegen die LehrerInnen zu sein, deren Kompetenz wir nie anzweifeln.« (1999a, S.14)

Die schwierige und spannungsreiche Beziehung zwischen sich und den LehrerInnen wird in dem Praktikumsbericht aus dem ersten Jahr als Problem der eigenen spezifischen Arbeitssituation formuliert:

»Wie konnten wir mit Nachfragen durch LehrerInnen umgehen, die wissen wollten, welche SchülerInnen bei uns gewesen waren oder was besprochen wurde? Die Sicherheit und Souveränität deutlich zu machen, daß wir solchem Ansinnen nicht nachkommen würden, die Gründe dafür anzugeben, jedoch nicht zu schroff abweisend zu wirken, mußten wir erst aufbauen. Wir wußten nicht, wie gesichert und anerkannt unsere Position bei den LehrerInnen war, d. h. u. a. standen wir unter Erfolgsdruck, bestimmte Mengen an Problemen zu lösen oder möglichst viele SchülerInnen zu beraten?... Die Unsicherheit unseres Status brachte es mit sich, daß wir häufig unsere Grenzen ausgetestet sahen: nicht nur bezüglich der Schweigepflicht, sondern beispw. auch im Respektieren unseres Raums als Ort, der für unsere Gespräche mit den SchülerInnen reserviert sein sollte (LehrInnen, die nicht anklopfen, in unserem Raum Klausuren nachschreiben ließen etc.) Unsere Grenzen deutlich zu machen, ohne das Projekt durch zu starke Konfrontation zu

gefährden, unsere Kooperationsbereitschaft zu bezeugen, ohne jedem Anliegen nachzukommen, war die ‚hinter‘ unserem offiziellen Praktikumsthema liegende Aufgabe, die uns mindestens ebenso intensiv forderte.« (1997, S.16/17)

Die notwendige Nähe, aber auch die notwendige Distanz herzustellen, dieses Problem wird schon in der Interaktion mit den SchülerInnen benannt, bekommt aber in der Beziehung zu den LehrerInnen mehr Brisanz.

»Es fiel mir sehr schwer, diese Bescheinigungen auszustellen, obwohl es natürlich wirklich stimmte, daß diese SchülerInnen unsere Ohren in Anspruch genommen hatten. Es gab eine allgemeine Absprache mit den LehrerInnen, daß SchülerInnen ohne Ausnahmen auch während der Unterrichtszeit das ‚Offene Ohr« nutzen konnten, denn in den Pausen war oft für Einzelgespräche ‚zu viel los‘. Und meistens wurde bei uns sehr spontan ‚Hilfe gesucht‘, so daß ein vorheriges Abmelden bei der jeweiligen Lehrerin nicht möglich schien. Diesen Wunsch nach Sonderregelungen empfand ich als Vertrauensbruch von den Lehrautoritäten gegenüber den SchülerInnen und dem »Offenen Ohr«.« (1999b, S.7)

Das Thema Kontrolle spiegelt sich in einer Institution wie Schule ständig wieder. In einem der Praktikumsberichte wurde die Vorstellungsrunde in einer Klasse als eine solche Situation erlebt:

»Aber wir bekamen dadurch Einblick in die verschiedenen Unterrichtsmethoden, ob wir wollten oder nicht, und weil wir PsychologiestudentInnen sind, fühlte sich manch ein Pädagoge in seiner Arbeit von uns kontrolliert, bewertet oder gar in seinen Schwächen durchschaut...« (a.a.O., S.7)

Die schwierige Situation einer Schule, die aus einem Hauptgebäude und zwei, z. T. weit auseinander liegenden Dependancen besteht, spiegelt sich auch in der Arbeit der PraktikantInnen wieder. Das Gefühl, nicht genügend für alle drei Teile tun zu können,

machte sich breit, da gerade die Anwesenheit im Haupthaus ausreichte, und es wenig bis keine Möglichkeit gab, auch in den anderen Orten präsent zu sein.

»Es wurden Schuldgefühle laut, wie, ‚aber wir müssen/Ihr müßt euch doch mal ums kümmern‘ bis hin zum Gefühl der Überforderung und dem Druck nicht gewachsen zu sein.«

Eine Interpretation der Situation als eine nicht bewußte Verschiebung der institutionellen Problematik der Institution auf das »Offene Ohr« half, den Druck zu mildern. Auch bei Interaktionsschwierigkeiten mit einer der Dependancen wird erwogen:

»Möglicherweise lagen aber auch Störungen der Kommunikation auf institutioneller Ebene vor, d. h. daß Probleme der Dependence mit der ‚Mutter‘ Schule nicht an der richtigen Stelle geklärt wurden und sich in unserer Beziehungsstruktur auf der individuellen Ebene widerspiegelten, oder einfach an der falschen Stelle an die Oberfläche traten. ...wir haben unsere Position geklärt und verhindert, daß wir als Puffer oder Sprachrohr benutzt werden. (a.a.O., S.9)«

Mit dem Konstrukt der institutionellen Abwehr wird ebenfalls gearbeitet, um die folgende Erfahrung zu erklären: Es bestand zwar einerseits bei den LehrerInnen und den PraktikantInnen der Wunsch nach einer besseren Betreuung von Seiten des »Offenen Ohrs« für die Schülerschaft dieser Dependence, gleichzeitig gelang es nicht, einen sinnvollen und tragfähigen Kontakt herzustellen. Wie sinnvoll diese Erklärungen auch sind, so verhindern sie die Reflexion über die eigenen Anteile am Scheitern.

Fazit:

Trotz der Nichtanwesenheit der Lehrer im direkten Setting des »Offenen Ohrs« sind diese auf verschiedene Weise (als bedeutsame, aber unsichtbare Dritte) anwesend. Rollenabgrenzung, Kompetenz - und Anerkennungsschwierigkeiten werden zu wichtigen Themen. Dabei wird das verschiedene

Rollenverständnis von pädagogischer und psychologischer Arbeit deutlich, zwei unterschiedliche Arbeitsweisen, die erst einmal wenig Verstehen der einen und der anderen Position bedeuten und zu Grenzüberschreitungen und Unverständnis führen. Dieser Konflikt entzündete sich mehr oder weniger heftig während der drei Jahre an der unterschiedlichen Sichtweise von Kontrolle über die SchülerInnen. Während auf Lehrerseite teilweise der Wunsch bestand, zu wissen, ob die oder der betreffende Schüler wirklich im »Offenen Ohr« gewesen ist, man als Lehrer also seinen Aufenthaltsort kennt und verantwortet (zumal bei minderjährigen Schülerinnen und Schülern, aber auch dem Arbeitgeber gegenüber sich verantwortlich fühlt), oder ob der betreffende nicht einfach nur geschwänzt hat, (deshalb wurde eine Bescheinigung über den Besuch beim »Offenen Ohr« verlangt) sahen das die PraktikantInnen anders: nämlich als eine unnötige, die Autonomie der Schüler und die ihrige verletzende Disziplinierung und Kontrolle. Auch eine offizielle Regelung, ein Konferenzbeschuß, konnte dieses Dilemma zwischen pädagogischer (Schüler Status) und psychologischer Sichtweise (Klienten Status) nicht lösen. Er betonte zwar die grundsätzliche Freiheit der Schüler, zum »Offenen Ohr« zu gehen ohne sich abmelden zu müssen, ließ aber für pädagogische Problemfälle einen anderen Weg zu.

Eine gegenseitige Verständnishaftung aufzubauen ist gerade für ein interdisziplinär arbeitendes Projekt zentral wichtig. Anderenfalls kann es zu machtkampfähnlichen Szenarien kommen, die an den Schülern dann ausagiert werden: Wer versorgt oder schützt die Schüler besser, ist die bessere Mutter? Die dabei abgespaltene Aggression wird dann auf die jeweils andere, die böse Seite projiziert. Die Folge ist, daß das »Offene Ohr« als eine Konkurrenzveranstaltung von den Schülern benutzt wird (da geh ich hin, da ist es besser als bei dir) oder von den LehrerInnen als solche wahrgenommen wird. Das berührt Fragen nach

dem jeweiligen professionellen Selbstwert, nach dem Vertrauen in die Entscheidungsfähigkeit der Schüler. Es erfordert von beiden Seiten das Aushalten von Grauzonen. Vor allem aber ist es eine Frage des Vertrauens zwischen dem »Offenen Ohr« und der Lehrerschaft. In diesem Interaktionsprozeß müssen auch die oft negative Wahrnehmung der LehrerInnen vom Schulpsychologischen Dienst mit reflektiert werden ebenso wie die alten konfliktreichen Lehrerbilder der StudentInnen. Das alles fließt in die aktuelle Kommunikation ein und verstellt mit Mißtrauen und Entwertung den Zugang zu einer vertrauensvollen Zusammenarbeit.

Dieser Konkurrenz- und Spaltungsmechanismus wird auch auf anderer Ebene von den PraktikantInnen erfahren: in den Schwierigkeiten mit den Dependancen bei ihrer Arbeit. Die systemische analytische Sicht erleichtert es, die Schwierigkeiten mit den Wünschen und Problemen der Dependancen nicht als individuelles Versagen, sondern als Spiegelung eines institutionellen Konfliktes zu sehen. Diese Wahrnehmungsqualität erscheint mir bei der Arbeit in (pädagogischen) Institutionen als unverzichtbar. Das heißt, hier fließt Wissen aus den verschiedenen Bereichen des Psychologiestudiums sinnvoll zusammen, um Situationen adäquat reflektieren zu können.

3. DIE SUPERVISION:

Die einwöchigen Supervisionssitzungen werden von allen PraktikantInnenteams als äußerst notwendig und hilfreich erlebt, gerade wegen der sonst weitgehend selbstständigen Tätigkeit. Schwerpunkte waren Beratungsinhalte, technischen Schwierigkeiten und Rollenklärung. Bei schwierigen »Fällen« konnte die Unterstützung durch die beiden Psychologen dankbar angenommen werden, auch um sich vor Verantwortung zu entlasten.

»Ich bekam die Vorstellung, ein Container zu sein, der mit Worten gefüllt wird und

wenn er voll ist, in der Supervision geleert werden kann.« (1999b, S. 15)

Wenn über längere Zeit keine SchülerInnen ins Offene Ohr kamen und darüber Unsicherheiten entstanden, wurden auch diese in der Supervision bearbeitet..

»Es ist nicht zu unterschätzen, wie sehr eine Supervision dabei helfen kann, Prozesse in größerem Zusammenhang zu verstehen sowie die eigene Rolle und das eigene Verhalten zu reflektieren.« (1997, S. 12)

Ein anderer Effekt der Supervision wird in zwei der Praktikumsberichte angesprochen: »Auch der Umstand, daß die SchulpsychologInnen theoretisch anders ausgerichtet waren als wir, erwies sich während des Praktikums als bedeutsam. Für mich brachte das nicht selten die Herausforderung mit sich, mit bisher unbekannten Begriffen oder Denkmodellen umgehen zu müssen. Dabei halfen ideologische Scheuklappen wenig. Statt dessen mußte eine gemeinsame Sprache entwickelt werden. Anstatt uns beispielsweise an einer Krankengeschichte zu orientieren, kamen wir dazu, die Ressourcen, die dem ‚Klienten‘ zur Verfügung stehen, stärker zu betonen, uns primär auf die mitgeteilte Problemstellung und deren Lösungsmöglichkeiten zu konzentrieren und die Dynamik der Systeme zu berücksichtigen, deren Teil der ‚Klient‘ ist.« (1999a, S. 15)

Um die eigenen Lernprozesse während der Supervision geht es auch hier:

»Eins meiner ersten Gespräche mit einer Schülerin, bei dem ich die Schülerin mit Deutungen nur so zuschüttete; . Somit verwickelte ich die SchülerInnen eigentlich in meine Dynamik, ich gab sozusagen den Auftrag, den sie zu erfüllen hatten. Ich war so enthusiastisch in meinem ‚Helfen wollen‘, und ‚sofort Ergebnisse und Veränderungen sehen wollen‘, daß ich die Schräglage meines Verhaltens erst durch die Supervision erkannte. In der Supervision wurde mir klar, wie gering mein Einfluß auf die Hilfe suchende Person und die Bedeutung des Gesprächs eigentlich ist, ...Ich lernte

durch die SupervisionspsychologInnen, die systemisch orientiert sind, daß es erst einmal ‚zum Schutz für Willkür für beide Seiten‘ sinnvoll ist, den Beratungsauftrag und die Erwartungen zu klären, sich auch Gedanken zu machen über den eigenen Auftrag und diesen zum Wohl des Gegenübers zurückzuschrauben.« (1999b, S. 19/20)

Fazit:

Die wesentliche Rolle, die Supervision im Rahmen dieses Praktikums spielt, wird hier überaus deutlich: Sie erleichtert den Praxiszugang, gibt Sicherheit und konkrete Hilfe. Die StudentInnen lernen neue Theorien als praxisrelevant kennen, bekommen durch die Reflexion der eigenen Erfahrungen einen vertieften Einblick in psychologisches Handwerkzeug (Beratung/ Supervision) und einen Raum zur Reflexion über intrapsychische, interaktionelle und institutionelle Psychodynamiken. Hier ist ihre psychologische Anbindung deutlich, hier ist ein Ort, in dem professionelle Identitätsbildung stattfindet. Das ist gerade bei der nicht aufzulösenden Rollendiffusion (PraktikanInnen Status und Arbeit innerhalb eines eindeutig pädagogisch definierten Rahmens) notwendig. Hier erfahren sie Stärkung durch eine eindeutige Anbindung an eine psychologische Instanz und können an der professionellen psychologischen Blick von Außen auf die Schule teilhaben.

4. DIE PROJEKTGRUPPE:

Es lassen sich nur wenige Äußerungen darüber in den Berichten finden: Der informelle Austausch wird als deren zentrale Funktion benannt, die freundliche Atmosphäre bei den Treffen herausgestellt, auf denen inhaltliche und organisatorische Fragen besprochen werden konnten.

Fazit:

Die geringe Beachtung, die die PraktikantInnen diesem Gremium in ihren Berichten schenken, mag zweierlei Gründe haben: Zum einen wurde eher die atmosphärische

als die inhaltliche Funktion gesehen, wobei deren Bedeutung als konstruktive Austauschmöglichkeit in einem sonst für Schule seltenen Rahmen, was Zeit und Zusammensetzung betrifft, von ihnen nicht genügend gesehen wird. Das ist bei einem Projekt wie dem »Offenen Ohr« wichtig, denn hier gilt es, zwei verschiedene Prinzipien miteinander zu verzahnen: das schulische als ein eindeutig strukturiertes, bewertendes, leistungsorientiertes Prinzip mit dem eher offen strukturierten psychologischen Verstehenszugangs. In ein ‚väterliches‘ Prinzip ist ein ‚mütterliches‘ Element hineingekommen, das Spannung erzeugt, die reflektiert und bearbeitet werden muß. Darüber hinaus ist auch die Funktion der Projektgruppe als Kontinuum, als eine Gruppe, die den Arbeitszusammenhang über die jeweilige Praktikumszeit hinaus sichert von den einzelnen Gruppen weniger erkennbar, ebenso wie die Wichtigkeit eines institutionalisierten Austausches in interdisziplinären Projekten. Die Folgen dieses Austausches sind eher kleine Schritte, die bei den jeweiligen Mitgliedern angestoßen wurden, die Reflexionsebene sehr schulbezogen pragmatisch.

5. DIE EIGENE ROLLE ALS PRAKTIKANTIN

Nur eine Studentin legt im Praktikumsbericht ihre sehr persönliche Motivation dar: die eigenen schlechten Erfahrungen aus der Schulzeit (eigene Probleme und die der damaligen Mitschülerinnen mit der Schule und außerhalb). Die anderen geben eher sachbezogene Gründe an, die sie diesen Praktikums Ort haben wählen lassen: die relative Handlungsfreiheit und der dynamische Modellcharakter. Darüber hinaus waren sie neugierig darauf, bei den Gesprächen Erfahrungen zu sammeln und diese mit Theorie abzugleichen. Probleme entstanden durch die Unsicherheit, das Nichtwissen:

»Als Studenten von Theorie haben wir an der Universität gelernt, unsere Identität und Rolle über Wissen und Kompetenz zu be-

stimmen und zu interpretieren. Wir haben nicht gelernt, nicht zu wissen. Was uns bei der praktischen Arbeit nun fehlen wird, nennt Bion ‚negativ capacity‘. Er meint damit die Fähigkeit des Menschen, sich in Unsicherheit, rätselhaften Geheimnissen und Zweifeln zu befinden ohne irritierend nach Fakten und Erklärungen zu suchen, denn nur so können wir etwas Neues erfahren. Aber hier wird auch deutlich, wie wichtig es sein wird, einen Rahmen zu setzen, um sich nicht ungebremst einer unbekannten Dynamik zu überlassen. Theorien können dann helfen als flexibel verfügbare Instrumente, die nötige Distanz zum unmittelbaren Geschehen herzustellen.« (1999b, S. 4/5)

Die PraktikantInnen empfinden sich als Teil des Systems Schule und Teil des Systems Universität:

»Die Erwartungen der Schule und der Lehrerschaft an uns ist mir bis heute nicht so ganz klar. Ich weiß lediglich, daß einzelne engagierte Lehrerinnen das Projekt unterstützen und die PraktikantInnen als ziemliche Entlastung ansehen, weil sie sich nicht mehr mit allen auffälligen SchülerInnen in ihren Klassen beschäftigen müssen

‘Waren wir kompetente PsychologInnen, naive StudentInnen, hatten wir eher SchülerInnen – oder LehrerInnenstatus?’« (1999b, S. 19)

Mit dieser Unsicherheit verbinden sie auch die Frage nach Eigenständigkeit und Abhängigkeit in einer Institution wie Schule:

»Räumlich angesiedelt in der Schule, doch in der Schulhierarchie keinen definierten Platz einnehmend.« ‚Formulierungen wie ‚Satellitenstatus‘ und ‚zwischen den Stühlen sitzen‘ beschreiben die Empfindungen.

»Wir wußten nicht, wie gesichert oder anerkannt unsere Position bei den Lehrkräften war, d. h. u. a. standen wir unter ‚Erfolgsdruck‘, bestimmte Mengen an Problemen zu lösen oder möglichst viele SchülerInnen zu beraten? Konnten wir Forderungen stellen, Kritik üben, uns abgrenzen, Vorschläge

und Forderungen ablehnen? ... Durch unsere wenig definierte Position kamen andere, unausgesprochene untergründige Faktoren stärker zur Wirkung, wie z. B. der Altersunterschied zwischen uns und dem Lehrerkollegium. Kann es in anderen Arbeitsbeziehungen durchaus der Fall sein, daß ein jüngerer Mensch einem älteren gleichgestellt oder gar vorgesetzt ist, so wirkt sich bei uns die unklare Definition der Beziehung dahingehend aus, daß wir uns oft ‚wie SchülerInnen‘ behandelt fühlten. Hinzu kommt, daß wir aufgrund unserer fehlenden Berufserfahrungen (im Gegensatz zu den LehrerInnen) in der Rolle der Lernenden befanden. Eine Lehrerin verglich uns, die ersten PraktikantInnen im »Offenen Ohr« mit den ‚ersten Kindern‘. Die Unklarheit unseres Status brachte es mit sich, daß wir häufig unsere Grenzen ausgetestet (Dieses Austesten ist nicht unbedingt als bewußter Plan zu verstehen) sahen: Nicht nur bezüglich der Schweigepflicht, sondern beispw. auch im Respektieren unseres Raums als ein Ort, der für unsere Gespräche mit den SchülerInnen reserviert sein sollte LehrerInnen, die nicht anklopfen, in unserem Raum Klausuren nachschreiben ließen) etc. Unsere Grenzen deutlich zu machen, ohne das Projekt durch zu starke Konfrontation zu gefährden, unsere Kooperationsbereitschaft zu bezeugen, ohne jedem Anliegen nachzukommen, war die ‚hinter‘ unserem offiziellen Praktikums-thema liegende Aufgabe, die uns mindestens ebenso intensiv forderte.« (1997, S.16/17)

Die Nähe zu den adoleszenten SchülerInnen ist ein wichtiges Thema, da sie selbst noch in einem postadoleszenten Übergangsraum sind. Für Lehrer ergibt sich daraus eventuell auch die Verlockung, sie als Fremde eher der Schülerschaft zuzuschlagen. Dadurch wird jedoch die eigene Identitätsverwirrung noch größer.

Schwierigkeiten und Chancen der freien Arbeitsweise im »Offenen Ohr« werden in

allen Praktikumsberichten hervorgehoben. Während in den meisten Halbjahrespraktika gleich zu Beginn die Aufgaben, Erwartungen und Bedingungen einen fest umrissenen Rahmen darstellen, sehen sich die PraktikantInnen im »Offenen Ohr« einem wenig von außen strukturierten Arbeitsplatz gegenüber. Es gibt keine direkte Anleitung, wenige methodische und theoretische Vorgaben, kein explizites Konzept, sondern das »Offene Ohr« ist auch ein offener Raum für sie, der von ihnen und allen Beteiligten gestaltet werden muß. Das bringt aber neben Chancen auch Unsicherheiten und unterschiedliche Erwartungshorizonte der Beteiligten mit sich:

»Neben allen Möglichkeiten und Chancen, die ein solches Vorgehen mit sich bringt, birgt es naturgemäß auch Risiken: Die verschiedenen beteiligten Personen können sehr unterschiedliche (oft unausgesprochene, weil für selbstverständlich gehaltene) Vorannahmen, Wertungen Ziele haben, ohne daß diese Tatsache offensichtlich wird... Gleich zu Beginn des Praktikums zeigte sich an einem Detail der Raumeinrichtung, welche unterschiedliche Vorstellungen herrschten: Auf unseren Wunsch nach einem Schreibtisch und entsprechenden Stühlen reagierten zwei der Lehrerinnen erstaunt bis empört. Sie gaben uns zu verstehen, daß sie eine solche Einrichtung für zu unpersönlich, ungemütlich, 'büromäßig' hielten und eine Sofa-Sitzecke eingeplant hatten. Dieses unspektakuläre Beispiel zeigt: mit den selben Formulierungen („gesprächsfördern einrichten, gemütlich“) können höchst unterschiedliche Erwartungen verbunden sein.« (1997, S.14/15)

»So fanden wir und oft in der Position wieder, daß wir unberechtigte und auch widersprüchliche Erwartungen, die an uns herangetragen wurden, enttäuschen mußten, die zum Teil gar nicht an uns gerichtet worden wären, wenn klare Absprachen bestanden hätten, was wir als PraktikantInnen im Offenen Ohr leisten können und was nicht. ... Wir hatten oft den Eindruck, daß von uns

nicht besonders viel verlangt, andererseits aber doch viel von uns erwartet wurde. Im Nachhinein vermuten wir, daß möglicherweise die direkte Formulierung von Forderungen ... vielleicht sogar bei einigen LehrerInnen in der Projektgruppe tabuisiert war. Außerdem ist es sicherlich schwierig, in dem offenen Rahmen... Erwartungen an die Arbeit der PraktikantInnen zu formulieren. Das führte möglicherweise dazu, daß relativ wenig konkrete Erwartungen an uns herangetragen wurden, wir aber mehrmals Kränkungen spürten bei den LehrerInnen, wenn wir uns nicht so verhielten, wie sie es offenbar von uns erwarteten, wir aber gar nicht genau wußten, was von uns erwartet wurde.« (1998, S.14)

»Der offiziell insgesamt doch geringe Erwartungsdruck veranlaßte uns vielleicht, die Sache anfangs nicht zu ernst und uns selbst nicht zu wichtig zu nehmen. Wir lichteten unsere Gesichter auf dem Fotokopierer ab, hängten sie an unsere Tür und witzelten, der embryonale Charakter der Bilder sei eine Aufforderung an die SchülerInnen, mit uns gemeinsam zu ‚regredieren‘.« (1999a, S.7)

Zum schwierigen Umgang mit der Freiheit tauchen auch in den anderen Projektberichten Bemerkungen auf:

»Verantwortung tragen zu müssen, für das, was man tut, war für uns Studenten, die vom Universitätsalltag her gewohnt sind, Aufgaben, die uns gestellt werden mehr oder weniger widerspruchsfrei zu erfüllen, ein bedeutendes Problem. Die Last, Verantwortung zu tragen, das Problem, sich selbst zu viel Verantwortung aufzulasten, wurde uns weitestgehend durch das Supervisionsangebot an sich und die Klärung in der Supervision genommen.« (1999b, S. 20)

Dabei wird auch die Einsicht, daß Abgrenzung ein zentraler Bestandteil der Arbeit in einer Institution ist, gewonnen:

»Abgrenzung untereinander, zu den SchülerInnen, zu den LehrerInnen, zu der Institution selbst. ... Wo die Grenzen zwischen

Systemen unklar ist, es genügt wohl auch die Unklarheit der Aufgabengebiete, werden Ersatzgrenzen errichtet, um die Verwirrung, die Unterscheidbarkeit der Rollen zu bannen,... Ich denke, daß diese Ersatzhandlung weitgehend überflüssig geworden wäre, wäre uns die Grenzziehung auf der peripheren Ebene gelungen.« (1999b, S. 20)

Fazit:

Haben wir diese Dynamik nicht genügend in der Konzeption des offenen Ohres bedacht und damit die PraktikantInnen überfordert? Die konzeptionelle Offenheit ist nur sinnvoll, wenn die Grundlagen klar sind und ein allgemeiner Grundkonsens hierzu hergestellt ist. Dieses ist nach Meinung der StudentInnen noch nicht genügend gelungen.

AUSBLICK

Aus den Berichten können viele Fragen und Diskussionsthemen für eine gemeinsame Reflexionsrunde mit allen Beteiligten abgeleitet werden. Aber sie vermitteln auch die Sicherheit, daß das »Offene Ohr« für PsychologiestudentInnen ein sinnvoller, wenn auch nicht ganz einfacher Praktikumsplatz im pädagogischen Feld ist. Sein Modellcharakter verführt vielleicht zu der Annahme,

daß ein solches psychologisches Gesprächsangebot für Schülerinnen und Schüler einfach auf andere Schulen übertragen werden kann. Der Arbeitsaufwand und das Engagement aller Beteiligten zeigen aber, daß ein derartiges Vorhaben nicht einfach von Außen zu installieren ist, sondern eine hohe innere Motivation in der Schule selbst, durchgehendes universitäres Engagement und intensive Beteiligung der betreuenden SchulpsychologInnen voraussetzt. Trotzdem wäre es interessant, die Veränderungen, die ein solches Gesprächsangebots an einer anderen Sek II Schule oder sogar in anderen Schultypen mit sich brächte, zu verfolgen.

Anmerkungen

- 1** Radio Bremen Interview und Berichte in Bremer Tageszeitungen.
- 2** Es existiert bereits eine quantitative Evaluation nach Ende des ersten Jahres (Praktikumsbericht 1998 a.a.O, S. 18ff.), in der die Schüler und die Lehrer zu ihren Erfahrungen befragt worden sind.
- 3** Britta Jaenecke, Nik Nier (1997), S. 6
- 4** Sabine Lippert, Arno Schirmacher (1998), S.5/6
- 5** Birgit Hiller (1999b) S.11
- 6** Christoph Brinkmann, 1999a, S.11